



Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación
ISSN: 2027-1174
ISSN: 2027-1182
articulosmagis@gmail.com
Pontificia Universidad Javeriana
Colombia

Errázuriz-Cruz, María Constanza
Teorías implícitas sobre *escritura de estudiantes y formadores de pedagogía*
Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación, vol. 13, 2020, Julio-Junio, pp. 1-26
Pontificia Universidad Javeriana
Bogotá, Colombia

DOI: <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m13.tiee>

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=281068067020>

- ▶ [Cómo citar el artículo](#)
- ▶ [Número completo](#)
- ▶ [Más información del artículo](#)
- ▶ [Página de la revista en redalyc.org](#)

redalyc.org

Sistema de Información Científica Redalyc
Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

Teorías implícitas sobre *escritura de estudiantes y formadores de pedagogía*

Implicit Theories on Writing by Pedagogy Students and Educators

Artículo de investigación | Research Article

Fecha de recepción: 07 de agosto de 2017

Fecha de aceptación: 23 de agosto de 2019

Fecha de disponibilidad en línea: marzo de 2020

doi: 10.11144/Javeriana.m13.tiee

MARÍA CONSTANZA ERRÁZURIZ-CRUZ
cerrazuc@uc.cl

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE CHILE, CHILE

 ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7976-9397>

Para citar este artículo | To cite this article

Errázuriz-Cruz, M. C. (2020). Teorías implícitas sobre escritura de estudiantes y formadores de pedagogía. *magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 13, 1-26. doi: 10.11144/Javeriana.m13.tiee



Resumen

La presente investigación tuvo como objetivo identificar las teorías implícitas acerca de la escritura de estudiantes, formadores y profesores de Pedagogía. La metodología es cuantitativa e incluyó la participación de una muestra representativa de los estudiantes y docentes de Pedagogía de dos regiones chilenas ($n = 337$), a quienes se aplicó un cuestionario validado sobre escritura. Por último, se comprobó que los estudiantes presentan teorías implícitas transmisionales y transaccionales simultáneamente y que las teorías de los sujetos de cuarto año no han evolucionado con respecto a aquellos de primero. Asimismo, se constató que los docentes presentan concepciones similares a las de los estudiantes.

Palabras clave

Conceptualización; escritura; formación de docentes; lengua escrita

Abstract

This research aimed to identify the implicit theories on writing by pedagogy students, educators and teachers. The methodology is quantitative and included a representative sample of pedagogy teachers and students from two Chilean regions ($n = 337$). They answered a validated questionnaire about writing. Finally, it was confirmed that students use simultaneously transmissional and transactional implicit theories and that subjects in fourth-year of pedagogy programs use unevolved theories as compared to those used by first-year subjects. In addition, it was verified that teachers have conceptions similar to those by the students.

Keywords

Concept formation; writing; teacher education; written language

Descripción del artículo | Article description

Este artículo de investigación se derivada del proyecto *Tipos de teorías implícitas sobre los procesos de escritura de estudiantes, formadores y profesores tutores de programas de formación inicial docente: análisis de una relación significativa para el desarrollo de las competencias de escritura*. La investigación fue financiada por Conicyt, Fondecyt N.º 11130560.

Introducción

Uno de los fines de una educación de calidad es el desarrollo de las competencias de lectura y escritura, no solo por el hecho de que sean relevantes en sí mismas, sino porque el aprendizaje en todas las áreas del conocimiento está supeditado a su desarrollo. En efecto, la lectura y la escritura son susceptibles de ser herramientas epistémicas mediadoras del conocimiento y el aprendizaje en todas las disciplinas y a través de todos los cursos del currículo escolar y también de formación de profesores (Bazerman et al., 2012; Carlino, 2005; Castelló, 2009; Street & Street, 1995; Tolchinsky & Simó, 2001). De hecho, de acuerdo con el artículo 29 de la Ley General de Educación chilena 20370, uno de los objetivos de la educación primaria es que los niños puedan “leer comprensivamente diversos tipos de textos adecuados para la edad y escribir y expresarse oralmente en forma correcta en la lengua castellana” (Ministerio de Educación de Chile, 2009, p. 10).

Es así como los procesos de lectura, escritura e investigación están absolutamente imbricados en todas las disciplinas (Carlino, 2005; Grupo Didactext, 2003), pues los procesos de producción de textos se generan a partir de la lectura (Miras & Solé, 2009). Por todo lo expuesto, el abordaje de la competencia de escritura en la formación inicial de profesores es clave para alcanzar un nivel de calidad en la educación primaria y secundaria, pues serán ellos los promotores de dichas habilidades en sus estudiantes.

No obstante, a pesar de la importancia de esta competencia para la formación docente y escolar, se presentan grandes carencias tanto en estudiantes del sistema escolar chileno como de Pedagogía, lo que ha sido confirmado por varias evaluaciones (Medina, 2006). En efecto, según la medición internacional PISA 2016, Chile presentó 459 puntos en lectura, si bien existe una pequeña mejora con respecto al puntaje de la versión anterior, el país está por debajo del promedio de los países de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) (Organisation for Economic Co-operation and Development, 2016).

Asimismo, en los últimos resultados del Sistema de Medición de la Calidad de la Educación de Chile (Simce) sobre escritura, llevada a cabo en 2015 en estudiantes del grado sexto de primaria, se obtuvieron bajos puntajes, pues el promedio nacional fue de 50 puntos, de un total de 100, por lo que solo se alcanzó un 50% de logro, resultado que no ha evolucionado en los últimos tres años (Agencia de Calidad de la Educación, 2016). Esto se agudiza en las regiones de La Araucanía y Los Ríos, zonas del sur de Chile en las que se focaliza esta investigación, situación que probablemente se debe, en parte, a que estas regiones tienen los mayores índices de pobreza económica del país (Ministerio de Desarrollo Social de Chile, 2016) y una realidad multicultural que no ha sido suficientemente considerada (Becerra-Lubies & Mayo, 2015).

Por otra parte, los estudiantes chilenos de Pedagogía también presentan grandes deficiencias en esta área (Errázuriz & Fuentes, 2012; Errázuriz, Arriagada, Contreras & López, 2015). Por ejemplo, en la prueba de comunicación escrita de Inicia, que evalúa a los estudiantes que egresan de carreras de Educación Primaria, solo el 41% logró un nivel adecuado, y el 59% no lo alcanzó, brecha que se profundiza en La Araucanía, donde el 70% obtuvo un nivel insuficiente (Ministerio de Desarrollo Social, 2016).

Las evidencias previamente expuestas son alarmantes si consideramos que estos estudiantes serán futuros profesores, especialmente si tenemos en cuenta que investigaciones recientes han mostrado la influencia que tiene el rendimiento de las competencias comunicativas de los docentes en el desarrollo de estas mismas en los estudiantes (Bustos, Montenegro, Tapia & Calfual, 2017; Errázuriz, Becerra, Cocio, Davison & Fuentes, 2018; Ferreiro, 2008; Medina, Valdivia & San Martín, 2014; Villalón, 2008). De este modo, el aprendizaje de la literacidad constituye uno de los principales desafíos de la educación escolar, debido a que repercutirá en el aprendizaje posterior en todas las asignaturas (Medina, 2006; Street & Street, 1995; Tolchinsky & Simó, 2001; Villalón, 2008).

En relación con la calidad de los programas de Pedagogía, la evidencia correlacional señala que la formación inicial de docentes (FID) y la efectividad de sus prácticas profesionales son dimensiones fundamentales en la calidad de la educación (Barber & Mourshed, 2008; Darling-Hammond & Bransford, 2005; Hanushek, 2002; Liston, Borko & Whitcomb, 2008). No obstante, las evidencias disponibles acerca de la calidad y la equidad de los programas de FID en Chile muestran limitaciones e insuficiencias (Contreras, Díaz, Larrosa, Miranda & Oliva 2010; Ministerio de Educación de Chile, 2005; Vaillant, 2002). Por ejemplo, se ha constatado que existe una fractura entre la teoría y la práctica y entre las disciplinas y la pedagogía, por lo que los cursos del currículo no se vinculan interdisciplinariamente durante la formación (Contreras *et al.*, 2010).

De hecho, un antecedente que se añade a lo anterior es que, según la evaluación docente efectuada en Chile en los últimos años (Docente Más), la cantidad de docentes en ejercicio que han tenido un nivel competente o destacado es pequeña, pues la mayoría ha alcanzado los niveles básico o insatisfactorio, lo que se ha mantenido a través del tiempo (Sun, Correa, Zapata & Carrasco, 2011). Por ende, es también necesario preguntarse por la calidad de la formación docente y, específicamente, por la situación de los formadores de profesores y a la vez por la condición de los docentes en ejercicio en cuanto a sus concepciones sobre escritura.

En consecuencia, el objetivo general de esta investigación ha sido identificar las teorías implícitas sobre los procesos de escritura de estudiantes, formadores y profesores en ejercicio de programas de formación inicial docente de las regiones chilenas de La Araucanía y Los Ríos, para así aportar al mejoramiento de la calidad de la formación de profesores, pues existe evidencia internacional acerca de la influencia que tienen las concepciones de la escritura en el desempeño escrito (Baaijen, Galbraith & De Gloppe, 2014; Errázuriz, 2017; Neely, 2014; White & Bruning, 2005).

Referentes conceptuales

Teorías implícitas sobre la escritura de estudiantes y profesores

Las teorías implícitas son constructos de pensamiento que intervienen en el conocimiento, debido a que son concepciones epistémicas de representación de la realidad que orientan la conducta de las personas e irradian el influjo de distintas visiones de mundo. Así, las concepciones que los sujetos ostentan acerca de un fenómeno conforman el conjunto de conocimientos que se estimulan mediante las demandas del entorno (Hernández, 2012; Pozo, Scheuer & Mateos, 2006; Rodrigo, Rodríguez & Marrero, 1993; Rodríguez, 2018). Estas configuraciones de creencias relativas que una persona sostiene acerca de una dimensión de la realidad son más bien inconscientes, orientan la acción de los sujetos, se cristalizan a partir de experiencias personales y son resistentes al cambio (Pozo *et al.*, 2006).

En relación con las diferentes investigaciones acerca de las teorías implícitas de profesores y estudiantes de Pedagogía, se ha descubierto que manifiestan una enseñanza en transición (Gómez & Guerra, 2012), pues muestran más de una teoría en diversos ámbitos, ya que tanto profesores como estudiantes presentan un perfil de teorías implícitas interpretativo. Sin embargo, los profesores con menos experiencia tienen teorías más constructivistas que los profesores con más de seis años de antigüedad. Asimismo, los estudiantes son más constructivistas que los profesores en las dimensiones de enseñanza de conceptos y procedimientos, pero los

docentes son más constructivistas en las dimensiones de motivación, evaluación y enseñanza de actitudes (Martín & Cervi, 2006).

En cuanto a las clases de teorías implícitas acerca de los procesos de lectura y escritura, estas se construyen a partir de las representaciones sobre las prácticas de literacidad, las situaciones comunicativas, las comunidades, los géneros del discurso y la polifonía (Camps, 2003). De hecho, de acuerdo con Phipps & Borg (2012), las creencias con respecto a la enseñanza y el aprendizaje de la lengua de los docentes influyen en sus decisiones pedagógicas, en lo que aprenden durante su formación inicial y en sus prácticas docentes, pues están profundamente enraizadas, por lo que son resistentes al cambio. De este modo, hay varias clasificaciones disponibles acerca de las teorías implícitas de escritura con distintos nombres o etiquetas, mas se refieren a lo mismo, y se basan en la propuesta de “decir o transformar el conocimiento” de los escritores novatos y expertos formulada por Bereiter & Scardamalia (1987), como: superficiales o profundas (Marton & Säljö, 1976; Mateos, Martín & Villalón, 2006), reproductivas o constructivas (Hernández, 2012) y transmisionales o transaccionales (White & Bruning, 2005).

Las teorías transmisionales son características de escritores inexpertos, quienes reproducen la información sin desplegar la interacción de distintas perspectivas y sin cuestionarlas, pues se basan en el contenido, sin tomar en cuenta el propósito, el contexto comunicativo, el auditorio, la comunidad y sus prácticas. Además, se representan la escritura como un producto y no como un proceso, por ende, no utilizan estrategias metacognitivas. Mientras que las teorías transaccionales son características de escritores expertos, quienes transforman el conocimiento y contrastan las distintas voces sobre el fenómeno, cuestionando los puntos de vista explorados y formulando así posturas originales. Asimismo, toman en cuenta los distintos aspectos involucrados en la escritura, por lo que adaptan el texto según estos factores. Por lo tanto, se representan la escritura como una práctica sociocultural (Bajtin, 1982; Bronckart, 2010; Camps, 2003), compuesta por fases como la planificación, la escritura y la edición, en las cuales influyen estrategias metacognitivas de monitoreo (Bereiter & Scardamalia, 1987; Carlino, 2005; Flowers & Hayes, 1981; Grupo Didactext, 2003).

En relación con las investigaciones sobre los tipos de teorías implícitas de escritura que poseen estudiantes y profesores, Mateos *et al.* (2006) y Miras, Solé, Castells, Espino & Gràcia (2008) comprobaron que las prácticas de escritura que más se efectúan en la educación secundaria son poco desafiantes. Esto se debe a que enseñan al estudiante una sola perspectiva y solicitan habitualmente la reproducción de la información de una fuente, es decir, se centran en “decir el conocimiento”, dejando de lado la función

epistémica de la escritura. Por su parte, Hernández (2012) observó que los estudiantes de Letras de una universidad mexicana presentan principalmente teorías implícitas constructivas y un mayor desempeño, debido a prácticas de escritura con un fin epistémico, en contraste con alumnos de una carrera de Química, quienes tienen teorías más reproductivas y un menor rendimiento.

Asimismo, Hall & Grisham-Brown (2011) descubrieron que un grupo de estudiantes de Pedagogía de Kentucky (Estados Unidos) presenta las siguientes actitudes y concepciones sobre la escritura: la publicación del texto genera una actitud positiva hacia la escritura, las oportunidades de creación y la orientación del proceso de producción escrita provee las experiencias más significativas y la retroalimentación negativa de parte del profesor impacta en la disminución de la autoeficacia en la escritura y produce una actitud negativa hacia esta labor. En efecto, se relevó que los alumnos que tienen dificultades al escribir se sienten inseguros para desarrollar esas habilidades a sus futuros estudiantes.

En cuanto a las prácticas y las creencias sobre la escritura, Gaitas & Alves-Martins (2015) constataron que existe relación entre ambas en un grupo de profesores de primaria en ejercicio en Portugal, pues quienes ostentaban concepciones orientadas hacia el sentido y no hacia el código también presentaban prácticas más orientadas hacia el proceso y la creación. Estos hallazgos se relacionan con el estudio de Munita (2013), quien evidenció que los maestros que son lectores *débiles* se caracterizan por su función meramente informativa al leer y escribir y por una estrecha relación con el contexto escolar, en cambio, aquellos que son los lectores *fuertes* consideran estas tareas como actividades complejas de construcción personal de sentidos y de confirmación de identidad.

Por último, White & Bruning (2005) comprobaron que las concepciones transaccionales se relacionan con una mayor eficacia en las tareas de escritura y también con el desarrollo de una voz personal a través de la escritura y el gusto por llevarla a cabo. De hecho, quienes se representan el proceso de escritura como transformativo muestran más confianza en sus recursos, dedican más tiempo a esta práctica y la conciben como un modo de construir una identidad como escritor (Castelló, 2009; Castelló, 2015; Hidi & Boscolo, 2006; Hyland, 2011; Pajares & Valiante, 2006; Schunk & Zimmerman, 2007).

En consecuencia, las teorías implícitas pueden mediar el proceso de transacción que los escritores tienen con sus procesos de escritura, de modo que potencien o restrinjan el rendimiento. Por ello, analizarlas es clave para entender cómo alcanzar el cambio conceptual de estas (Martín & Cervi, 2006; Scheuer & Pozo, 2006) y, de esta manera, incrementar estas habilidades.

Metodología

Esta investigación correspondió a un diseño descriptivo cuantitativo y su objetivo general fue identificar los tipos de teorías implícitas acerca de los procesos de escritura de estudiantes de Pedagogía en Educación Primaria, formadores de profesores y profesores tutores. La pregunta que orientó el proceso fue: ¿qué tipos de teorías implícitas poseen los estudiantes de Pedagogía, los formadores de profesores y los profesores tutores acerca de los procesos de escritura?

Participantes

La muestra es representativa, y corresponde a todos los estudiantes de primer y cuarto año ($n = 235$; donde n de primer año = 131 y n de cuarto año = 104; distribuidos en 42 varones y 193 mujeres), formadores de profesores ($n = 50$) y profesores en ejercicio tutores de prácticas ($n = 52$) de la carrera Pedagogía en Educación Primaria que accedieron a participar. Ellos provienen de cinco de las seis universidades que dictan la carrera en las regiones de La Araucanía y Los Ríos, en el sur de Chile, cuatro de ellas son privadas y la otra es "tradicional", es decir que hace parte del Consejo de Rectores de Universidades Chilenas (CRUCH).

Instrumentos

Se diseñó y validó un cuestionario de concepciones de escritura (véase el anexo), que contenía 24 ítems, con una escala de Likert de 1 a 4 (donde 1 era *muy en desacuerdo* y 4, *muy de acuerdo*) y las siguientes tres dimensiones:

1. *Propósitos, usos y funciones*: alude a los objetivos, metas y funciones que el escritor tiene al efectuar su tarea de producción textual. Por ejemplo, los escritores con concepciones de reproducción del conocimiento creen que la escritura sirve para informar y transmitir información elaborada por los expertos y se centran en los aspectos formales, como la ortografía. Mientras que los sujetos con concepciones más sofisticadas consideran que la escritura sirve para aprender sobre un tema y transformar el conocimiento sobre el que se escribe, y que mientras se realiza la tarea surgen nuevas ideas y se aclaran las ideas acerca de las que se escribe.
2. *Planificación, textualización y revisión*: se refiere al proceso de escritura y sus momentos. En este sentido, los escritores más reproductivos se limitan a transmitir la información sin reflexionar antes, y cuando revisan, se enfocan en los aspectos formales, por lo que,

en general, efectúan pocos cambios en su texto. Por el contrario, los sujetos más epistémicos piensan que la escritura es un proceso complejo que tiene varios momentos, por lo que es necesario reflexionar sobre el contexto, los lectores y el propósito antes de escribir, por tanto, modifican el texto en varios momentos y lo editan durante el proceso y también al final.

3. *Construcción de ideas y dialogicidad*: alude a la reproducción o creación de las ideas del texto. De este modo, los escritores más transmisionales se apegan fielmente a la información que tienen acerca del tema, pues confían en lo que las autoridades del área señalan y tratan de presentar la información de manera fidedigna a través de citas. Por otra parte, los sujetos más transaccionales creen que la escritura es una puesta en diálogo de las propias ideas y las de otros autores, por lo que desarrollan sus propios puntos de vista, se comprometen con la tarea y acuñan un estilo personal.

En cada una de las dimensiones previamente descritas, hay cuatro ítems correspondientes a las teorías implícitas transaccionales y otros cuatro que se refieren a las teorías implícitas transmisionales.

Para el diseño de este instrumento, se revisaron los cuestionarios de White & Bruning (2005) y Villalón & Mateos (2009), aplicados a alumnos de Estados Unidos y España, con resultados favorables de validación. Este cuestionario fue aplicado a una muestra representativa de 337 estudiantes, formadores y profesores en ejercicio de Pedagogía en Educación Primaria de cinco de las seis universidades que dictan esta carrera en las regiones de La Araucanía y Los Ríos, y fue validado previamente por tres jueces expertos y estadísticamente a través de un análisis factorial, de constructo y del alpha de Cronbach. La consistencia interna (alpha de Cronbach) fue de 0,72 para la escala transmisional y de 0,77 para la escala transaccional, por lo que alcanzó un nivel adecuado de fiabilidad, especialmente si se considera que es un instrumento de nueva elaboración (Aguilar, Albarrán, Errázuriz & Lagos, 2016; Errázuriz, 2017).

Procedimientos

Como se analizaron cuantitativamente los resultados del cuestionario, en primer lugar, se calcularon las medias de los tipos de teorías implícitas de los estudiantes, profesores y formadores, de modo que se identificara el predominio de aquellas transmisionales o transaccionales. En este sentido, cabe precisar que, dado el tamaño de la muestra, la distribución de los puntajes y el tratamiento de los datos sobre concepciones de escritura en estudios similares (Villalón & Mateos, 2009), y con la intención de fomentar

la comprensión de los fenómenos, los análisis fueron efectuados a través de procedimientos de análisis paramétrico (Creswell & Creswell, 2005).

Luego, se calcularon las medias de los tipos de concepciones de los estudiantes, profesores y formadores, según cada dimensión del instrumento: propósitos, usos y funciones; planificación, textualización y revisión, y construcción de ideas y dialogicidad.

Posteriormente, se llevó a cabo una comparación de las concepciones de los estudiantes según el año de estudio, mediante el Anova no paramétrico de Kruskal-Wallis, para corroborar el grado de progreso de las concepciones durante el período de formación de primer a cuarto año de la carrera.

A continuación, se efectuó una comparación de las teorías implícitas transmisionales y transaccionales entre estudiantes, formadores y profesores, por medio de la prueba de Kruskal-Wallis, con el fin de constatar si los docentes y formadores efectivamente presentan teorías implícitas más sofisticadas que el alumnado.

Por último, se realizó una comparación de las concepciones de escritura del alumnado, según el tipo de universidad donde estudian.

Con respecto a los resguardos éticos, todos los participantes firmaron un consentimiento informado, a través del cual se informaron sobre la investigación y sus derechos, accedieron a participar y se les aseguró la confidencialidad de sus datos.

Resultados

En relación con los resultados del análisis del cuestionario aplicado a los estudiantes, formadores y profesores en ejercicio, la media de sus niveles de concepciones transmisionales y transaccionales, en una escala de 1 a 4, se presentan en la tabla 1.

Tabla 1

Tipos de concepciones de alumnos, formadores y profesores en ejercicio

Sujetos	Media de concepciones transmisionales	Media de concepciones transaccionales
Alumnos de primer año	2,8 (DS = 0,54)	3,2 (DS = 0,47)
Alumnos de cuarto año	2,8 (DS = 0,54)	3,23 (DS = 0,47)
Total de alumnos	2,8 (DS = 0,54)	3,2 (DS = 0,47)
Profesores	2,72 (DS = 0,54)	3,15 (DS = 0,51)
Formadores	2,66 (DS = 0,50)	3,32 (DS = 0,44)

Fuente: elaboración propia

De acuerdo con estos resultados, podemos confirmar que ambos tipos de concepciones se manifiestan de manera simultánea en los participantes. Si bien las cifras de teorías transmisionales en los profesores y formadores son levemente más bajas, esa diferencia no es significativa, como se explicará posteriormente, y es posible constatar que los tres grupos presentan concepciones similares.

Asimismo, es posible detectar que no se presenta un progreso en las teorías implícitas de los estudiantes de primero a cuarto año de las carreras. Con el fin de corroborarlo, se aplicó la prueba de Kruskal-Wallis, y se estableció que existen diferencias estadísticamente significativas en las creencias transmisionales ($\chi^2(3) = 16,306$, $p = 0,001$), pero no en las transaccionales ($\chi^2(3) = 6,281$, $p = 0,099$). Es decir, los estudiantes de primer año son predominantemente más reproductivos (mediana = 36) que los de cuarto año (mediana = 34). Por consiguiente, fue posible confirmar que el grado de evolución de las concepciones de estudiantes de cuarto año es muy bajo con relación a las de primer año, pues si bien aquellos de primer año tienen concepciones más transmisionales, los sujetos de cuarto año no han incrementado sus concepciones transaccionales. Lo anterior podría mostrar que probablemente hay un bajo impacto de la formación docente en estos estudiantes.

Con respecto a los tipos de teorías implícitas presentadas por estudiantes, formadores y profesores de escuelas, de acuerdo con cada una de las dimensiones del instrumento, los resultados se presentan en las tablas 2, 3 y 4.

Tabla 2

Tipos de concepciones de los alumnos, según cada dimensión

Dimensiones de los alumnos	Media de las concepciones transmisionales	Media de las concepciones transaccionales
Propósitos, usos y funciones	3 (DS = 0,49)	3,2 (DS = 0,46)
Planificación, textualización y revisión	2,7 (DS = 0,57)	3,2 (DS = 0,50)
Construcción de ideas y dialogicidad	2,71 (DS = 0,54)	3,2 (DS = 0,45)

Fuente: elaboración propia

Tabla 3

Tipos de concepciones de los formadores, según cada dimensión

Dimensiones de los formadores	Media de las concepciones transmisionales	Media de las concepciones transaccionales
Propósitos, usos y funciones	3 (DS = 0,47)	3,36 (DS = 0,43)
Planificación, textualización y revisión	2,32 (DS = 0,51)	3,4 (DS = 0,44)
Construcción de ideas y dialogicidad	2,61 (DS = 0,51)	3,2 (DS = 0,44)

Fuente: elaboración propia

Tabla 4

Tipos de concepciones de los profesores tutores, según cada dimensión

Dimensiones de los profesores	Media de las concepciones transmisionales	Media de las concepciones transaccionales
Propósitos, usos y funciones	2,96 (DS = 0,53)	3,14 (DS = 0,50)
Planificación, textualización y revisión	2,56 (DS = 0,57)	3,18 (DS = 0,54)
Construcción de ideas y dialogicidad	2,64 (DS = 0,52)	3,13 (DS = 0,49)

Fuente: elaboración propia

A partir del análisis de estos resultados, es posible inferir que también en cada una de las dimensiones todos los sujetos presentan ambas teorías implícitas simultáneamente, es decir, mantienen ambas concepciones, lo que aparentemente resulta contradictorio. Asimismo, si bien los formadores y profesores en ejercicio presentan más bajas concepciones transmisionales y más altas concepciones transaccionales que los estudiantes en cada una de las dimensiones del instrumento, la diferencia es menor de lo esperable.

Con respecto a los resultados de cada dimensión del cuestionario, la de planificación presenta los más bajos niveles de teorías implícitas transmisionales y más altos de transaccionales en todos los participantes, por lo que seguramente estos confieren cierta relevancia a la planificación y revisión de los textos. No obstante, los formadores exhiben menores niveles de concepciones reproductivas que los demás participantes, pues dada su experiencia probablemente algunos entienden que la escritura constituye un proceso complejo acerca del cual hay que reflexionar antes, durante y después de la tarea, considerando no solo los aspectos formales, sino también el contexto, la audiencia y el objetivo.

Por su parte, el aspecto de propósitos, usos y funciones muestra mayor vinculación con las teorías transmisionales, pues probablemente los estudiantes y docentes inconscientemente escriben más para transmitir conocimiento que para crearlo o construirlo, lo cual radica seguramente en su experiencia anterior en la escuela, donde la evaluación era positiva si se reproducía fielmente la información dada por el profesor o por el libro (Ruiz, 2009). Asimismo, los formadores presentan más altas concepciones transaccionales en la dimensión de propósitos, usos y funciones, debido a que posiblemente algunos de ellos comprenden que la escritura en contextos académicos no solo se limita a informar, sino que es también una herramienta epistémica que promueve el aprendizaje y sirve para transformar el conocimiento e, incluso, para crearlo.

Por último, en la dimensión construcción de ideas y dialogicidad, todos los sujetos presentan ambas teorías implícitas simultáneamente, con predominio de aquellas transaccionales; sin embargo, los docentes y formadores ostentan más altos puntajes en las teorías transaccionales que el estudiantado, aunque esta diferencia no llega a ser significativa. Por ende, se podría pensar que mientras que el alumnado se apega más fielmente a la información de los autores y los textos, ya que según Ruiz (2009) dependen de lo literal, un porcentaje del profesorado y los formadores se atreven a desplegar sus propias ideas en sus textos, las que dialogan con las ideas de otros autores.

Para la comparación entre las teorías implícitas transmisionales de estudiantes, formadores y profesores, se utilizó la prueba de Kruskal-Wallis, y se determinó que no existen diferencias estadísticamente significativas entre ellos, como se ilustra en la tabla 5 ($F(2, 331) = 2,693, p = 0,069$). No obstante lo anterior, se puede señalar que, aunque la diferencia en los puntajes no es significativa, se observa que los estudiantes de Pedagogía son más transmisionales que los profesores y los formadores.

Tabla 5

Comparación de las teorías implícitas transmisionales de estudiantes, formadores y profesores

Teorías transmisionales						
	N	Media	Desviación típica	Error típico	Intervalo de confianza para la media al 95 %	
					Límite inferior	Límite superior
Alumnos	235	33,66	4,932	0,322	33,02	34,29
Profesores	52	32,80	5,194	0,735	31,32	34,28
Formadores	50	31,98	4,447	0,629	30,72	33,24
Total	337	33,28	4,928	0,270	32,75	33,81

Fuente: elaboración propia

En cuanto a la comparación de las concepciones transaccionales de estudiantes, formadores y profesores, tampoco se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre los grupos analizados, como se muestra en la tabla 6 ($F(2, 333) = 2,832, p = 0,06$). Sin embargo, al observar los puntajes obtenidos, se puede determinar que los formadores son quienes muestran mayores niveles de teorías implícitas transaccionales, seguidos de los profesores y, por último, de los estudiantes de Pedagogía.

Tabla 6
 Comparación de las teorías implícitas transaccionales de estudiantes,
 formadores y profesores

Teorías transaccionales						
	N	Media	Desviación típica	Error típico	Intervalo de confianza para la media al 95 %	
					Límite inferior	Límite superior
Alumnos	235	38,72	4,176	0,273	38,18	39,26
Profesores	52	37,75	5,379	0,746	36,25	39,25
Formadores	50	39,82	4,265	0,603	38,61	41,03
Total	337	38,73	4,418	0,241	38,26	39,21

Fuente: elaboración propia

Lo anterior demuestra que los profesores y formadores también presentan teorías implícitas reproductivas, pues, en general, un porcentaje de ellos cree que la escritura no es una herramienta de aprendizaje en todas las disciplinas y que más bien tiene como función informar (Guerrero, 2017; Molano & López, 2011; Natale, 2014). En efecto, algunos de ellos creen que el desarrollo de la literacidad debe llevarse a cabo en el área de lengua, enfoque contrario al reciente movimiento de alfabetización académica en Latinoamérica, que propugna por el tratamiento de las prácticas de lectura y escritura académicas a través de los currículos de formación y de manera situada en todas las disciplinas (Bazerman *et al.*, 2012; Carlino, 2005; Errázuriz, 2016; Errázuriz & Fuentes, 2012; Natale & Stagnaro, 2017; Navarro *et al.*, 2016; Parodi, 2010; Stagnaro & Natale, 2015; Tolchinsky & Simó, 2001).

Estas creencias también se pueden deber parcialmente a que una parte importante de los formadores participantes de instituciones privadas son profesores contratados por hora, no de planta, y que se dedican más a labores de docencia que de investigación y comunicación de esta última a través de la escritura. De hecho, solo seis formadores de la muestra tienen el grado de doctor y cuentan con tiempos protegidos para investigar, los cuales pertenecen a una universidad tradicional y muy prestigiosa dentro de la muestra. Esto último se vincula con el hecho de que la conformación de las plantas académicas de universidades privadas tiene un 99% de profesores contratados por hora, cuya mayoría no tiene posgrados ni experiencia laboral académica, a diferencia de la situación de las instituciones tradicionales (Consejo Nacional de Educación de Chile, 2018). Ciertamente, las condiciones laborales de los formadores también inciden en la calidad de la formación y de las instituciones de educación superior (Pedraja-Rejas, Araneda-Guirriman, Rodríguez-Ponce & Rodríguez-Ponce, 2012). Por su parte, los profesores tutores de prácticas que trabajan en el ámbito escolar

pueden verse influenciados por las prácticas de escritura transmisionales comunes en la escuela (Miras *et al.*, 2008) y, además, probablemente reproduzcan las experiencias de escritura que tuvieron como estudiantes (Hernández-Machuca, 2012).

En este sentido, también se compararon las concepciones de escritura del alumnado, según el tipo de institución en donde estudian. Nos ha parecido relevante constatar si existen diferencias según esta variable, debido a que tradicionalmente las universidades del Consejo de Rectores de Universidades Chilenas (CRUCH) se han asociado con una mayor calidad con respecto a aquellas que no hacen parte de él. En este sentido, las universidades del CRUCH, generalmente, se han caracterizado por tener un sistema único de admisión, ser más selectivas, tener en promedio más años de acreditación institucional, dictar más programas de posgrado acreditados y contar con más académicos contratados por jornada (Consejo Nacional de Educación de Chile, 2018; Consejo de Rectores de Universidad Chilenas, 2014). En efecto, Pedraja-Rejas *et al.* (2012) constataron que existe una relación directamente proporcional de tipo positiva entre los años de acreditación de las carreras de Pedagogía y los puntajes de sus estudiantes en la prueba Inicia. En la tabla 7 se presentan los resultados.

Tabla 7.

Comparación de concepciones de escritura del alumnado según el tipo de institución

	Tipo de universidad	N.º	Rango promedio	Suma de rangos
Punt_transmisional	Cruch	126	108,50	13 671,50
	Privadas	106	126,00	13 356,50
	Total	232		
Punt_transaccional	Cruch	126	116,57	14 687,50
	Privadas	109	119,66	13 042,50
	Total	235		

Fuente: elaboración propia

La prueba aplicada fue la de U de Mann-Whitney, cuyos resultados indican que existen diferencias estadísticamente significativas con relación a las teorías implícitas transmisionales ($U = 5670,5$, $p = 0,047$), pero no se apreciaron diferencias en las teorías implícitas transaccionales ($U = 6686,5$, $p = 0,728$). En el caso de las teorías implícitas transmisionales, en donde se identificaron diferencias significativas, se determinó que las universidades privadas tienden a ser predominantemente más transmisionales (mediana = 36) que las universidades del CRUCH (mediana = 34,5).

Discusión y conclusiones

A partir de los resultados expuestos, podemos concluir que los estudiantes de Pedagogía en Educación Primaria de las regiones chilenas de La Araucanía y Los Ríos presentan ambos tipos de concepciones de escritura y en grados similares. Esta inconsistencia que —como muestra la evidencia— es provocada por su naturaleza inconsciente (White & Bruning, 2005; Villalón & Mateos, 2009; Gaitas & Alves, 2015) señala que estos estudiantes aún manifiestan creencias de reproducción del conocimiento (Errázuriz, 2017). Por consiguiente, su formación pedagógica no ha tenido un mayor impacto en el avance de la trayectoria de sus concepciones de escritura, cuya constatación se anida en el hecho de que sus teorías casi no se han desarrollado desde el primer año al cuarto año de la carrera.

Por otra parte, es interesante observar que la dimensión de planificación tiene las cifras más bajas de concepciones transmisionales y las más altas de transaccionales en todos los sujetos, por lo que probablemente estos comprenden la importancia de la planificación y la revisión de los textos. Asimismo, el aspecto de los propósitos de los alumnos muestra mayor cercanía con las teorías transmisionales, pues quizás inconscientemente los estudiantes conservan sus hábitos reproductivos, para así obtener mayores calificaciones, según sus prácticas escolares previas (Bustos *et al.*, 2017; Ruiz, 2009). Por último, los formadores presentan más altas concepciones transaccionales en las dimensiones de planificación y propósitos, debido a que su escritura debe ser más preparada y reflexionada y tienen una mayor consciencia del objetivo de la escritura académica, que es transformar el conocimiento y aportar nuevas ideas.

En este sentido, queda la interrogante acerca de por qué la formación inicial de profesores no ha tenido un mayor efecto en las teorías implícitas sobre la escritura de sus alumnos, pues si bien ellos seguramente siguen manteniendo sus concepciones reproductivas desarrolladas en el sistema escolar (Ruiz, 2009), sería esperable que se produjese algún cambio conceptual durante la formación, pese a que las teorías implícitas son resistentes al cambio.

Posiblemente lo anterior se debe en parte a que se observó que los profesores y formadores presentan concepciones cercanas a las de los estudiantes, lo que resulta desconcertante, porque se esperaría que tuviesen teorías más desarrolladas que los alumnos. Esta situación es crítica, pues probablemente los profesores y formadores están traspasando esta visión acerca de la escritura a sus estudiantes, por lo que no promueven la movilidad de las concepciones más reproductivas y, por ende, sus prácticas docentes pueden verse afectadas por estas creencias. De hecho, estudios realizados en Colombia y Venezuela (Guerrero, 2017; Molano & López,

2011) han confirmado que las concepciones de los profesores universitarios afectan el desempeño escrito de sus estudiantes, sus prácticas de enseñanza concuerdan con sus experiencias pasadas como estudiantes y consideran la escritura como un registro de información, desconociendo su función epistémica y social. Ciertamente, Natale (2014) señala que los profesores universitarios que se representan la escritura como una herramienta de aprendizaje brindan retroalimentaciones sobre los textos de los alumnos más útiles y profundas. Por otra parte, Hernández-Machuca (2012) señala que los profesores de educación primaria de Colombia conservan concepciones tradicionales sobre la escritura, pues le dan más importancia al código escrito y a los aspectos gramaticales. Esto dificulta el desarrollo de estas habilidades en el sistema escolar, como se ha comprobado por los últimos resultados del Simce de Escritura (Agencia de Calidad de la Educación, 2017).

En efecto, se ha constatado que los programas FID en Chile y Latinoamérica presentan problemas en sus niveles de calidad y equidad (Vaillant, 2002), lo que de alguna manera se ve reflejado en las diferencias significativas identificadas entre las concepciones de escritura de los estudiantes de la universidad del CRUCH en comparación con las demás. Por tanto, se vuelve imperativo replantear estos programas y, especialmente, delimitar el perfil deseable de los formadores y proponer la formación de estos últimos, pues ellos son uno de los factores que mayormente influyen en la calidad de la formación según su compromiso con la docencia y la preparación que tienen (Vaillant, 2018). De hecho, los programas FID de educación inicial y primaria o básica tienen los formadores con menores niveles de estudios (Vaillant, 2018). Por otra parte, los formadores que son valorados por manejar la disciplina, en general, no consideran su vínculo con los problemas que los estudiantes enfrentarán en las prácticas profesionales (Kennedy, 2016), lo que también es identificado por Contreras *et al.* (2010) como una de las mayores falencias de la formación de profesores: la fractura entre la teoría y la práctica. Por consiguiente, existe una tensión entre los papeles como investigadores y formadores de los académicos de Pedagogía (González-Vallejos, 2018; Montenegro, 2016), por lo que las políticas de contratación de los formadores deberían exigir directrices para el ingreso, la continuidad y el ascenso de estos (Cisternas, 2011; Vaillant, 2018).

Asimismo, lo previamente mencionado causa situaciones de inequidad en la formación de maestros, lo que finalmente impacta en el nivel de justicia social del sistema escolar. De este modo, Gómez-Nocetti, Gutiérrez-Rivera, Gaete-Silva & Marqués-Rosa (2018) descubrieron que los formadores de profesores de universidades sin requisitos de ingreso mostraban creencias sesgadas acerca de las familias de contextos vulnerables y las autoridades políticas. En este sentido, Ávalos (2014) señala:

Existe una distribución inequitativa de nuevos profesores en el sistema escolar, en la medida en que quienes supuestamente son mejores profesores por haber sido formados en instituciones más selectivas, no enseñan en los establecimientos escolares que más necesitarían de ellos (p. 12).

En consecuencia, se requiere indagar acerca del nivel de calidad e inclusión de estos programas FID y si efectivamente sus mejores profesores egresados están trabajando en los lugares más necesitados, pues, según afirma Ávalos (2014), se estaría reproduciendo la desigualdad de nuestro sistema educativo también en la formación de docentes.

Como se hace necesario desarrollar propuestas de formación docente que movilicen la transformación de las teorías implícitas acerca de la escritura (Guerrero, 2017; Hernández-Machuca, 2012), una estrategia efectiva, según Phipps & Borg (2012), consiste en el fomento de la exploración colaborativa y dialógica de estudiantes y formadores de sus prácticas y creencias, para que identifiquen las tensiones que detentan, reflexionen y tomen consciencia sobre estas (Martín & Cervi, 2006). Esto se podría complementar con las tutorías de pares de escritura, que han resultado ser efectivas para desarrollar las concepciones y la calidad de esta competencia (Chois-Lenis, Casas-Bustillo, López-Higuera, Prado-Mosquera & Cajas-Paz, 2017; Errázuriz, 2016).

Los resultados de este estudio ofrecen conclusiones generales sobre las teorías implícitas acerca de la escritura en la formación docente, por lo que deben tomarse con prudencia. En efecto, es necesario profundizar el estudio y extender la muestra a otras regiones de Chile, pues es representativa del universo de los territorios considerados, mas no de todo el país, ya que —como se mencionó anteriormente— estas regiones tienen los mayores índices de pobreza (Ministerio de Desarrollo Social de Chile, 2014). De este modo, se podrá validar más sólidamente el cuestionario de concepciones de escritura diseñado. Asimismo, también sería recomendable contrastar estos resultados con otros métodos cualitativos, pues los cuestionarios en algunas instancias no son totalmente fidedignos, debido a que los participantes responden por deseabilidad social. Si bien los resultados presentados coinciden con los análisis cualitativos que se efectuaron en otra fase de la investigación con los mismos participantes (Aguilar & Errázuriz, 2016), es necesario extender también la muestra y la trayectoria del análisis cualitativo para tener una comprensión más profunda de este fenómeno (Phipps & Borg, 2012).

Con relación a las proyecciones de esta investigación, el próximo paso será estudiar las prácticas de enseñanza de la escritura disciplinar de los formadores y también constatar si efectivamente existe relación entre las teorías implícitas sobre la escritura y el nivel de desempeño de los estudiantes, como señalan las evidencias (Baaijen *et al.*, 2014; Errázuriz, 2017; Neely, 2014; White & Bruning, 2005), pues estos resultados entregarán más

insumos para entender cómo funcionan los procesos de escritura en los estudiantes de Pedagogía y cómo impactan sus creencias y su percepción de autoeficacia en la calidad de sus textos escritos. Además, contribuirán a comprender la relación entre las teorías implícitas y las prácticas docentes y a diseñar intervenciones y estrategias adecuadas al contexto para producir el cambio conceptual y el mayor desarrollo de esta competencia.

Sobre la autora

María Constanza Errázuriz-Cruz es profesora de Lengua Española, magíster en Lingüística de la Pontificia Universidad Católica de Chile, Chile, y doctora en Filología Hispánica de la Universidad de Valladolid, España. Es académica e investigadora en el Campus Villarrica de la Pontificia Universidad Católica de Chile, Chile. Sus líneas de investigación son análisis discursivo, escritura académica y formación docente.

Referencias

- Agencia de Calidad de la Educación. (2016). *Resultados de aprendizaje. Escritura 6° Básico*. Recuperado de http://archivos.agenciaeducacion.cl/Resultados_Nacionales_Escritura2015_6basico.pdf
- Agencia de Calidad de la Educación. (2017). *Resultados de aprendizaje escritura 6° Básico*. Recuperado de http://archivos.agenciaeducacion.cl/resultados_nacionales_escritura_2016.pdf
- Aguilar, P. & Errázuriz, M. C. (2016). Reconstruction of implicit theories regarding primary teacher student writing skills: Towards understanding their discursive-enunciative attitude about their writing processes. Ponencia presentada en *The European Conference on Language Learning*, Brighton, Reino Unido.
- Aguilar, P., Albarrán, P., Errázuriz, M. C. & Lagos, C. (2016). Teorías implícitas sobre la escritura: relación de las concepciones de estudiantes de Pedagogía Básica con la calidad de sus textos. *Revista Estudios Pedagógicos*, 42(3), 7–26. Recuperado de <http://www.scielo.cl/pdf/estped/v42n3/art01.pdf>
- Ávalos, B. (2014). La formación inicial docente en Chile: tensiones entre políticas de apoyo y control. *Estudios Pedagógicos*, 40, 11–28. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052014000200002>
- Bajtín, M. (1982). El problema de los géneros discursivos. En *Estética de la creación verbal* (pp. 248–293). México: Siglo XXI.
- Baaijen, V. M., Galbraith, D. & De Glopper, K. (2014). Effects of writing beliefs and planning on writing performance. *Learning and Instruction*, 33, 81–91. Recuperado de <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0959475214000358#>
- Barber, M. & Mourshed, M. (2008). *Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos*. Santiago: Cinde McKinsey & Company.
- Bazerman, C. et al. (Eds.). (2012). *International Advances in Writing Research: Cultures, Places, Measures. Perspectives on Writing*. Fort Collins, CO: The WAC Clearinghouse and Parlor.

- Becerra-Lubies, R. & Mayo, S. (2015). Percepciones acerca del rol de las comunidades mapuche en un jardín intercultural bilingüe. *Psicoperspectivas*, 14(3), 56–67. doi:10.5027/PSICOPERSPECTIVAS-VOL14-IS-SUE3-FULLTEXT-606
- Bereiter, C. & Scardamalia, M. (1987). *The Psychology of Written Composition*. Londres: Lawrence-Erlbaum.
- Bronckart, J. (2010). Los géneros de textos y su contribución al desarrollo psicológico. En J. Bronckart, *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas* (pp. 69–86). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Bustos, A., Montenegro, C., Tapia, A. & Calfual, K. (2017). Leer para aprender: cómo interactúan los profesores con sus alumnos en la educación primaria. *Ocnos: Revista de Estudios sobre Lectura*, 16(1), 89–106.
- Camps, A. (2003). Miradas diversas a la enseñanza y el aprendizaje de la composición escrita. *Lectura y Vida*, 24(4), 2–11. Recuperado de http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a24n4/24_04_Camps.pdf
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Castelló, M. (2009). Los efectos de los afectos en la comunicación académica. En M. Castelló (Coord.), *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos*. Barcelona: Graó.
- Castelló, M. (2015). La investigación sobre escritura académica en los procesos de enseñanza-aprendizaje en la universidad española. *Cultura y Educación: Culture and Education*, 27(3), 471–476.
- Chois-Lenis, P. M., Casas-Bustillo, A., López-Higuera, A., Prado-Mosquera, D. & Cajas-Paz, E. (2017). Percepciones sobre la tutoría entre pares en escritura académica. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 9(19), 165–184. doi: 10.11144/Javeriana.m9-19.ptpe
- Cisternas, T. (2011). La investigación sobre formación docente en Chile: territorios explorados e inexplorados. *Calidad en la Educación*, 35, 131–164. Recuperado de <https://scielo.conicyt.cl/pdf/caledu/n35/art05.pdf>
- Consejo Nacional de Educación de Chile. (2018). *Índices de educación superior, planta académica*. Recuperado de <https://www.cned.cl/indices/planta-academica>
- Consejo de Rectores de Universidades Chilenas (CRUCH). (2014). *60 años. Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas*. Santiago: Consejo de Rectores de Universidades Chilenas.
- Contreras, P., Díaz, N., Larrosa, P., Miranda, C. & Oliva, I. (2010). Dimensiones de fractura cognitiva en formación inicial docente en Chile. Un estudio de casos en tres contextos formativos. *Estudios Pedagógicos*, XXXVI(1), 177–189. Recuperado de https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052010000100010
- Creswell, J. W. & Creswell, J. D. (2005). Mixed methods research: Developments, debates, and dilemmas. En R. A. Swanson & F. Holton (Eds.), *Research in Organizations: Foundations and Methods of Inquiry* (pp. 315–326). San Francisco: Berrett-Koehler.
- Darling-Hammond, L. & Bransford, J. (Eds.). (2005). *Preparing Teachers for a Changing World: What Teachers should Learn and Be Able to Do*. San Francisco: Jossey-Bass.

- Errázuriz, M. C. (2016). The academic writing development in the initial teacher training: Tutoring in a writing centre as a strategy for the modelling of students. *The International Journal of Literacies*, 23(3), 27–43.
- Errázuriz, M. C. (2017). Teorías implícitas sobre la escritura académica en estudiantes de programas de formación inicial docente: ¿inciden en el desempeño escrito? *Signo y Pensamiento*, 36(71), 36–52. Recuperado de <https://orcid.org/0000-0001-7976-9397>
- Errázuriz, M. C., Arriagada, L., Contreras, M. & López, C. (2015). Diagnóstico de la escritura de un ensayo de alumnos novatos de Pedagogía en el campus Villarrica UC, Chile. *Revista Perfiles Educativos*, 150(XXXVII), 76–90. Recuperado de http://www.iisue.unam.mx/perfiles/perfiles_articulo.php?clave=2015-150-76-90
- Errázuriz, M. C., Becerra, R., Cocio, A., Davison, O. & Fuentes, L. (2018). *Concepciones sobre lectura de profesores en ejercicio: perfiles lectores de docentes y su relación con el desempeño de sus estudiantes. Informe final Fonide N.º FX11619*. Santiago: Ministerio de Educación.
- Errázuriz, M. C. & Fuentes, L. (2012). Diseño, implementación y evaluación de una propuesta de intervención en alfabetización académica en primer año de Pedagogía General Básica en la Sede Villarrica de la UC. *Revista Onomazein*, 25(1), 287–313. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3982914>
- Grupo Didactext. (2003). Modelo sociocognitivo, pragmalingüístico y didáctico para la producción de textos escritos. *Didáctica (Lengua y Literatura)*, 15, 77–104. Recuperado de <http://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/view/DIDA0303110077A/19407>
- Ferreiro, E. (2008). *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Flowers, L. & Hayes, J. (1981). A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication*, 32(4), 365–387. doi: 10.2307/356600
- Gaitas, S. & Alves-Martins, M. (2015). Relationships between primary teachers' beliefs and their practices in relation to writing instruction. *Research Papers in Education*, 30(4), 492–505. doi: 10.1080/02671522.2014.908406
- Gómez-Nocetti, V., Gutiérrez-Rivera, P., Gaete-Silva, A. & Marqués-Rosa, M. L. (2018). Creencias de los formadores de profesores de distinto tipo de universidades sobre escuelas en contextos de pobreza. *Formación Universitaria*, 12(1), 95–108. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062019000100095>
- Gómez, V. & Guerra, P. (2012). Teorías implícitas respecto a la enseñanza y el aprendizaje: ¿existen diferencias entre profesores en ejercicio y estudiantes de pedagogía?. *Estudios Pedagógicos*, XXXVIII(1), 25–43. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052012000100001>
- González-Vallejos, M. (2018). El estudio del formador latinoamericano: un campo de investigación 'en construcción'. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 10(21), 35–54. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m10-21.eflc>
- Guerrero, R. (2017). Concepciones sobre escritura académica de dos profesoras universitarias. Un estudio de caso. *Legenda*, 20(23), 237–261. Recuperado de <http://erevistas.saber.ula.ve/index.php/legenda/article/view/9101/9062>

- Hall, A. & Grisham-Brown, J. (2011). Writing development over time: Examining preservice teachers' attitudes and beliefs about writing. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 32(2), 148–158. doi: 10.1080/10901027.2011.572230
- Hanushek, E. (2002). Teacher quality. En Lance T. Izumi & Williamson M. Evers (Eds.), *Teacher Quality* (pp. 1–12). Stanford, CA: Hoover. Recuperado de <http://hanushek.stanford.edu/sites/default/files/publications/Hanushek%202002%20Teacher%20Quality.pdf>
- Hernández, G. (2012). Teorías implícitas de escritura en estudiantes pertenecientes a dos comunidades académicas distintas. *Perfiles Educativos*, 34(136), 42–61. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982012000200004&lng=es&tlng=es
- Hernández-Machuca, D. C. (2012). Las concepciones de los docentes de primaria sobre la escritura y su enseñanza. *Enunciación*, 17(1), 40–54. Recuperado de <http://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/enunc/article/view/4225/6322>
- Hidi, S. & Boscolo, P. (2006). Motivation and writing. En Ch. MacArthur, S. Graham & J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of Writing Research* (pp. 144–157). Nueva York: The Guilford.
- Hyland, K. (2011). 10 disciplines and discourses: Social interactions in the construction of knowledge. *Perspectives on Writing*, 193–215. Recuperado de <https://wac.colostate.edu/books/winks/chapter10.pdf>
- Kennedy, M. (2016). Parsing the practice of teaching. *Journal of Teacher Education*, 67(1), 6–17. Recuperado de <https://doi.org/10.1177/0022487115614617>
- Liston, D., Borko, H. & Whitcomb, J. (2008). The teacher educator's role in enhancing teacher quality. *Journal of Teacher Education*, 59(2), 111–116. Recuperado de <https://doi.org/10.1177/0022487108315581>
- Martín, E. & Cervi, J. (2006). Modelos de formación docente para el cambio de concepciones de los profesores. En J. Pozo, N. Scheuer, M. Pérez, M. de la Cruz, E. Martín & M. Mateos, *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos* (pp. 419–434). Barcelona: Graó.
- Marton, F. & Säljö, R. (1976). On qualitative differences in learning II. Outcomes as a function of the learners conception of the task. *British Journal of Educational Psychology*, 46(2), 115–127. doi: 10.1111/j.2044-8279.1976.tb02304.x
- Mateos, M., Martín, E. & Villalón, R. (2006). La percepción de profesores y alumnos en la educación secundaria sobre las tareas de lectura y escritura que realizan para aprender. En J. Pozo, N. Scheuer, M. del Puy Pérez, M. de la Cruz, E. Martín & M. Mateos, *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos* (pp. 171–188). Barcelona: Graó.
- Medina, A. (2006). Enseñar a leer ya escribir: ¿en qué conceptos fundamentar las prácticas docentes? *Psykhé*, 15(2), 45–55. Recuperado de http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-22282006000200005&script=sci_arttext&tlng=pt
- Medina, L., Valdivia, A. & San Martín, E. (2014). Prácticas pedagógicas para la enseñanza de la lectura inicial: un estudio en el contexto de la evaluación docente chilena. *Psykhé*, 23(2), 1–13. doi: 10.7764/psykhe.23.2.734

- Ministerio de Desarrollo Social. (2016). *Casen 2015. Situación de la pobreza en Chile*. Recuperado de http://observatorio.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/casen-multidimensional/casen/docs/CASEN_2015_Situacion_Pobreza.pdf
- Ministerio de Educación de Chile. (2005). *Informe Comisión Formación Inicial Docente*. Santiago: Mineduc.
- Ministerio de Educación de Chile. (2009). Ley General de la Educación 20370. Santiago: Mineduc
- Miras, M. & Solé, I. (2009). La elaboración del conocimiento científico y académico. En M. Castelló (Coord.), *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos* (pp. 83–112). Barcelona: Graó.
- Miras, M., Solé, I., Castells, N., Espino, S. & Gràcia, M. (2008). La representación de las tareas de lectura y escritura para aprender: el punto de vista de los alumnos. En A. Camps & M. Milian, *Miradas y voces. Investigación sobre la educación lingüística y literaria en entornos plurilingües* (pp. 91–102). Barcelona: Graó.
- Molano, L. M. & López, G. S. (2011). Concepciones de profesores y estudiantes sobre la escritura académica en la Universidad Icesi. *Lenguaje*, 35(1), 119–146. Recuperado de <http://revistaingenieria.univalle.edu.co/index.php/lenguaje/article/view/4848/6987>
- Montenegro, H. (2016). The professional path to become a teacher educator: The experience of Chilean teacher educators. *Professional Development in Education*, 42(4), 527–546. doi: 10.1080/19415257.2015.1051664
- Munita, F. (2013). Creencias y saberes de futuros maestros (lectores y no lectores) en torno a la educación literaria. *Ocnos*, 9, 69–87. Recuperado de doi: https://doi.org/10.18239/ocnos_2013.09.04
- Natale, L. (2014). Interrelaciones entre representaciones discursivas sobre la escritura académica y devoluciones escritas de docentes universitarios. *Onomázein*, número especial IX ALSFAL, 81–98. doi: 10.7764/onomazein.alsfal.6
- Natale, L. & Stagnaro, D. (Eds.). (2017). *Alfabetización académica: un camino para la inclusión en el nivel superior*. Los Polvorines: UNGS.
- Navarro, F. et al. (2016). Panorama histórico y contrastivo de los estudios sobre lectura y escritura en educación superior publicados en América Latina. *Revista Signos*, 49, 78–99. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342016000400006>
- Neely, M. E. (2014). Epistemological and writing beliefs in a first-year college writing course: Exploring shifts across a semester and relationships with argument quality. *Journal of Writing Research*, 6(2), 141–171. doi: 10.17239/jowr-2014.06.02.3
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2016). *PISA 2015. Results: volume I: Excellence and Equity in Education*. París: OECD Publishing.
- Pajares, F. & Valiante, G. (2006). Self-efficacy beliefs and motivation. En Ch. MacArthur, S. Graham & J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of Writing Research* (pp. 158–170). Nueva York: The Guilford.
- Parodi, G. (Ed.). (2010). *Alfabetización académica y profesional en el siglo XXI: leer y escribir desde las disciplinas*. Santiago: Ariel.

- Pedraja-Rejas, L. M., Araneda-Guirriman, C. A., Rodríguez-Ponce, E. R. & Rodríguez-Ponce, J. J. (2012). Calidad en la formación inicial docente: evidencia empírica en las universidades chilenas. *Formación Universitaria*, 5(4), 15–26. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062012000400003>
- Phipps, S. & Borg, S. (2009). Exploring tensions between teachers' grammar teaching beliefs and practices. *System*, 37(3), 380–390. doi: 10.1016/j.system.2009.03.002
- Pozo, J., Scheuer, N. & Mateos, M. (2006). Las teorías implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza. En J. Pozo, N. Scheuer, M. Pérez, M. de la Cruz, E. Martín & M. Mateos, *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos* (pp. 95–134). Barcelona: Graó.
- Rodríguez, E. (2018). Teoría implícita y formación inicial del profesorado de Educación Media. *Revista Enfoques Educativos*, 3(2), 145–174. Recuperado de <https://revistas.uchile.cl/index.php/REE/article/view/48741/51264>
- Rodrigo, M. J., Rodríguez, A. & Marrero, J. (1993). *Las teorías implícitas: una aproximación al conocimiento cotidiano*. Madrid: Visor.
- Ruiz, M. (2009). *Evaluación de lengua escrita y dependencia de lo literal*. Barcelona: Graó.
- Scheuer, N. & Pozo, J. (2006). ¿Qué cambia en las teorías implícitas sobre el aprendizaje? Dimensiones y procesos del cambio representacional. En J. Pozo, N. Scheuer, M. Pérez, M. de la Cruz, E. Martín & M. Mateos, *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos* (pp. 375–402). Barcelona: Graó.
- Schunk, D. & Zimmerman, B. (2007). Influencing children's self-efficacy and self-regulation of reading and writing through modeling. *Reading and Writing Quarterly*, 23(1), 7–25. doi: 10.1080/10573560600837578
- Stagnaro, D. & Natale, L. (2015). Géneros y formación ingenieril: de la universidad a la industria. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 8(16), 91–108. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m8-16.gfiu>
- Street, J. C. & Street, B. V. (1995). The schooling of literacy. En P. Murphy, M. Selinger, J. Bourne & M. Briggs (Eds.), *Subject Learning in the Primary Curriculum: Issues in English, Science and Mathematics* (pp. 72–86). Londres: Routledge.
- Sun, Y., Correa, M., Zapata, A. & Carrasco, D. (2011). Resultados: qué dice la evaluación docente acerca de la enseñanza en Chile. En J. Manzi, R. González & Y. Sun, *La evaluación docente en Chile*. Santiago: MIDE UC/Ediciones UC.
- Tolchinsky, L. & Simó, R. (2001). *Escribir y leer a través del currículum*. Barcelona: Horsori.
- Vaillant, D. (2002). *Formación de formadores: estado de la práctica*. Santiago: Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina.
- Vaillant, D. (2018). *Estudio exploratorio sobre modelos organizacionales y pedagógicos de instituciones dedicadas a la formación*. Buenos Aires: Instituto Nacional de Formación Docente (INFoD) Argentina y IPE-UNESCO.
- Villalón, M. (2008). *Alfabetización inicial*. Santiago: UC.
- Villalón, R. & Mateos, M. (2009). Concepciones del alumnado de secundaria y universidad sobre la escritura académica. *Infancia y Aprendizaje*, 32(2), 219–232. doi: 10.1174/021037009788001761
- White, M. & Bruning, R. (2005). Implicit writing beliefs and their relation to writing quality. *Contemporary Educational Psychology*, 30(2), 166–189. doi: 10.1016/j.cedpsych.2004.07.002

Anexo

Cuestionario de concepciones de escritura

Afirmaciones	Niveles de acuerdo			
	1	2	3	4
	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo
1. El principal propósito de la escritura es entregar información a otras personas.				
2. La escritura me ayuda a aprender más sobre el tema que estoy abordando.				
3. El propósito fundamental de la escritura es obtener información para entregar a los lectores.				
4. Al escribir, se debe transformar el conocimiento de otros autores para crear nuevos planteamientos.				
5. Mi objetivo en la escritura es decir lo que los expertos en un área piensan sobre un tema.				
6. Algunas de mis experiencias de mayor creatividad y claridad surgen mientras estoy escribiendo.				
7. Escribir bien consiste en lograr transmitir las ideas, cuidando la expresión y la ortografía.				
8. Los pensamientos e ideas se aclaran a medida que se escribe y reescribe un texto.				
9. Uno de mis objetivos al escribir es realizar la menor cantidad de cambios posibles al texto.				
10. Siempre quiero volver atrás para editar mi texto y así mejorarlo.				
11. Termino de escribir un texto cuando se me acaban las ideas y no se me ocurre qué más decir.				
12. El proceso de escritura requiere volver atrás en el texto para mejorar lo que ha sido escrito.				
13. Mientras voy escribiendo solo pienso en qué ideas tengo que decir.				
14. Una buena escritura implica editarla en varios momentos.				
15. Al volver a leer lo que he escrito, lo que más corrijo son palabras y faltas ortográficas.				
16. Antes de comenzar a escribir un texto, reflexiono sobre su propósito, sus lectores y las ideas que presentaré.				

Continúa

17. Cuando realizo una tarea de escritura, confío mayormente en aquello que los libros y artículos señalan.				
18. El escritor debería presentar sus propios puntos de vista en sus textos.				
19. Trato de presentar la mayor cantidad de citas de autoridad en mis tareas de escritura.				
20. Intento desarrollar un estilo distintivo como escritor.				
21. Los buenos escritores se apegan fielmente a la información que tienen sobre un tema.				
22. Para mí, la escritura es un proceso donde el autor involucra sus emociones.				
23. La clave para el éxito en la escritura es presentar con precisión lo que las autoridades en el área piensan.				
24. Cuando escribo un texto, trato de presentar nuevos planteamientos, a partir de las ideas de otros autores.				